



Fallarchiv  
Kindheitspädagogische  
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,  
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 2 (2019)

**Heft 1 – Schwerpunkt: Dokumentarische Methode**

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,  
Iris Nentwig-Gesemann und Monika Wagner-Willi

Beitrag 5: Dokumentarische Videointerpretation:  
Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen  
zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz

# Schwerpunkt: Dokumentarische Methode

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,  
Iris Nentwig-Gesemann und Monika Wagner-Willi

## Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung  
MONIKA WAGNER-WILLI, STEFANIE BISCHOFF-PABST & IRIS NENTWIG-GESEMANN
2. Dokumentarische Interpretation von Interviews:  
„Gelungene“ frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft  
STEFANIE BISCHOFF-PABST
3. Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen mit Kindern:  
Kinder erzählen von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen  
NICOLETTA EUNICKE
4. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa  
ELENA BAKELS & IRIS NENTWIG-GESEMANN
5. Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule.  
Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz  
ANJA HACKBARTH

# Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz

ANJA HACKBARTH

## Teil I: Kontextinformationen

### Studie: Kinder erklären Kindern Sachverhalte (KeKS)

Die im Folgenden vorgestellten Daten sind im Rahmen der Dissertationsstudie KeKS entstanden (Hackbarth 2017). Ausgangspunkt dieser Studie ist die pädagogische Schulpraxis in Bezug auf die Implementierung jahrgangsübergreifender Lerngruppen in der Primarstufe von Grund- und Förderschulen, dies auch im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion. Die Jahrgangsmischung ist dabei als Organisationsform des Unterrichts besonders interessant, da ihr auf einer pädagogisch-programmatischen Ebene vor allem mit Bezug auf die Heterogenität der Lerngruppe eine positive Wirkung zugeschrieben wird (Prenzel et al. 2001; Götz/Krenig 2014). Eine empirische Validierung dieser Annahmen steht allerdings noch aus. Das gilt insbesondere dann, wenn diese Erwartungen sich auf die Lernförderlichkeit von Interaktionen zwischen Kindern bzw. auf Erklärungen zwischen Kindern beziehen. Vor allem dem Erklären wird in diesem Zusammenhang und mit Bezug auf die „Weitergabe“ von Wissen ein lernförderliches Potential zugeschrieben (u. a. Laging 2007; Wagener 2014).

Aus einer linguistischen Perspektive wird Erklären als sprachliche Handlung – und damit in Abgrenzung zu anderen Sprachhandlungen – eher als unscharfer Begriff eingeordnet (Ehlich 2007). Fachdidaktisch ausgerichtete Studien wiederum setzen sich vor allem mit dem Verhältnis des Anspruchs an das Erklären als didaktisches Handeln zur pädagogischen Praxis des Schulunterrichts auseinander. Diese so gerahmten Ergebnisse verweisen dann beispielsweise darauf, dass Erklärungen von Schüler\_innen nicht nur wenig didaktisch beeinflussbar sind, sondern auch insgesamt im Unterricht nicht so häufig vorkommen und zudem wenig den didaktischen Erwartungen entsprechen (Kiel 1999). In schulpädagogischen Forschungen, z. B. zur Schülerkooperation im Wochenplanunterricht, finden sich dann wiederum empirisch basierte Abgrenzungen des Erklärens von anderen Handlungstypen (Naujok 2000). Hier wird Erklären dann als eine asymmetrische Wissensvermittlungssituation beschrieben, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Lösungen nicht direkt vorgesagt werden (vgl. Naujok 2000, S. 165; hierzu auch Wagener 2014).

Neben der Wissensdimension ist die soziale Gestaltung von Situationen des Erklärens, insbesondere mit Bezug auf die Bewältigung der asymmetrischen Wissensverhältnisse, für eine Reflexion des Forschungsgegenstandes relevant. Letzteres ruft Erkenntnisse zu Hilfesituationen unter Peers auf, die insbesondere mit Bezug auf die Asymmetrie und ungleiche Positionierungen als problematisch eingeschätzt werden können (Krappmann/Oswald 1995; Benkmann 2009; Rabenstein/Reh 2013).

Um dem Erklären in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sowohl mit dem Blick auf die Wissensvermittlung als auch auf die soziale Konstituierung der Situation empirisch basiert nachzugehen, werden in der Studie KeKS aufgabenbezogene Interaktionen von Kindern in ihrem Vollzug untersucht. Die

dabei leitende Fragestellung ist, welches Wissen in welcher Art und Weise in den aufgabenbezogenen Interaktionen relevant wird und wie die Sozialität der Interaktion von den Kindern gestaltet wird (vgl. Hackbarth 2017, S. 12).

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen wird in der Studie KeKS ausschließlich auf Interaktionen zwischen Kindern im Kontext jahrgangsübergreifender Gruppen im Primarstufenbereich fokussiert. Mit Bezug auf den Diskurs um Heterogenität und Inklusion wird dabei auch das Kriterium der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs relevant (zu den theoretischen Begründungszusammenhängen: siehe Hackbarth 2017). Demnach werden für die Datenerhebung jahrgangsübergreifende Gruppen an einer inklusiven Grundschule und an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache ausgewählt.

Um in der Analyse auch den Umgang mit den aufgabenrelevanten Materialien sowie Spezifika von Interaktionen im Unterricht, wie z. B. die Komplexität, Sequenzialität und Gleichzeitigkeit von Interaktionen, zu berücksichtigen, werden die Daten videobasiert erhoben. Eingesetzt werden – je nach personellem Einsatz – zwei bis drei flexible Videokameras. Fokussiert werden Interaktionen von zwei bis vier Kindern im Alter von 6 bis 9 Jahren. Die Auswahl der Situationen erfolgt zu Beginn des Forschungsprozesses unabhängig von der Jahrgangsklassenzugehörigkeit, dem Geschlecht, dem (nicht)zugeschriebenen Förderbedarf und dem (unterrichts-)fachlichen Kontext der Interaktion.<sup>1</sup> Relevant ist vor allem, dass die Interaktionen der Schüler\_innen spontan und eigeninitiiert erfolgen. Dieser Fokus auf die Spontaneität und Eigeninitiierung der Interaktionen lässt sich aus der Abgrenzung zu Settings des kooperativen Lernens begründen, die mit der stärker geleiteten Vorstrukturierung von Sozialformen (wie z. B. bei der Methode des Gruppenpuzzles) einen anderen Forschungsgegenstand abbilden als das, was im Rahmen der Studie KeKS von Interesse ist (Hackbarth 2017).

Die Auswertung von Interaktionen im Schulunterricht fordert insbesondere durch das Kennzeichen der Komplexität aber auch durch die Rollenförmigkeit der Interaktionen im Unterricht methodische und methodologische Überlegungen heraus, die dieser spezifischen institutionellen Einbindung gerecht werden. Bezugspunkt meiner Studie bilden von daher die Ausarbeitungen zur videobasierten dokumentarischen Unterrichtsforschung von Barbara Asbrand und Matthias Martens (Asbrand/Martens 2018; Martens/Asbrand 2017; Martens et al. 2015a, b; Asbrand et al. 2013). Angeschlossen wird dabei auch an frühere Forschungserfahrungen zur dokumentarischen Videointerpretation von Interaktionen im Schulkontext, dies vor allem mit Bezug auf Monika Wagner-Willi (Wagner-Willi 2001, 2004, 2005).<sup>2</sup> Neben den methodischen Weiterentwicklungen und Begründungen einer videobasierten dokumentarischen Unterrichtsforschung ergibt sich eine weitere Passung zwischen Dokumentarischer Methode und meinem Erkenntnisinteresse, welche die Entscheidung für diese Datenauswertungsmethode begründet: Die Dokumentarische Methode bietet mit der Ausrichtung auf Prozesse der Wissenskonstruktion und Wissensgenese eine methodologisch fundierte Analyseinstellung auf das Lernen und das Erklären von Sachverhalten, was den zentralen Forschungsgegenstand der Studie KeKS darstellt.

In den weiteren Ausführungen wird die dokumentarische Interpretation der videobasierten Interaktionen anhand eines Fallbeispiels vorgestellt. Eingegangen wird dabei auf die für Videodaten spezifi-

- 1 Die Kriterien für die Auswahl von relevanten Situationen werden im Laufe des Forschungsprozesses konkretisiert. Entscheidend dafür ist das fallvergleichende Vorgehen mit dem Ziel der Typenbildung. Auf Basis der Fallvergleiche werden bestimmte Konstellationen relevant, die eine weitere fokussierte Datenerhebung auch zu einem späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses erforderlich machen können.
- 2 Je nach Forschungsgegenstand und -kontext finden sich unterschiedliche Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode (siehe z. B. zur dokumentarischen Videointerpretation im Krippenalltag: Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014)

schen Herausforderungen der Interpretation sichtbarer Elemente, wie Gesten, Mimik, des Einbezugs der Materialität und des Umgangs mit der Sequenzialität, Synchronizität und Simultanität der Daten (u. a. Wagner-Willi 2004; Nentwig-Gesemann/Nikolai 2014; Fritzsche/Wagner-Willi 2014; Asbrand/Martens 2018). Das ausgewählte Fallbeispiel wurde in Auszügen bereits veröffentlicht und wird mit freundlicher Genehmigung des Klinkhardt-Verlages in Teilen noch einmal abgedruckt. Der Interpretationsfokus liegt im Unterschied zu der Dissertationsstudie in diesem Beitrag vor allem auf dem Peerbezug der Interaktion (zum Modus der Aufgabenbearbeitung und zur Reflexion der Lernförderlichkeit, siehe Hackbarth 2017). Der Peerbezug ist für die Forschungsfrage nach der Lernförderlichkeit der Interaktionen in jahrgangsübergreifenden Gruppen insofern relevant, als dass empirisch deutlich wird, wie sich die Ebenen der Aufgabenbearbeitung und des Peerbezugs überlagern (siehe dazu auch Breidenstein 2006) und dabei zugleich wechselseitige Kontexte der Interaktion darstellen. An dem ausgewählten Fallbeispiel soll das methodische Vorgehen, d. h. die Auswahl von Sequenzen, die Transkription der Daten sowie die Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation verdeutlicht werden. Erläutert wird vor der Interpretation des Fallbeispiels das für die Methode konstitutive (fallvergleichende) methodische Vorgehen (siehe Teil III).

Angemerkt sei zudem, dass diese Form der videobasierten Forschung an Schulen sowohl genehmigungs- als auch zustimmungspflichtig ist. Ein Genehmigungsantrag ist zum einen bei dem zuständigen Ministerium zu stellen. Zum anderen müssen Einverständniserklärungen von der Schulkonferenz als auch von allen aufgenommenen Personen bzw. deren gesetzlichen Vertreter\_innen vorliegen. Alle personen- und schulbezogenen Daten sind dann mit der Transkription zu anonymisieren. Zudem ist ein Konzept zur Sicherung und Löschung der Daten zu erstellen.

## Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias/Dorthe, Petersen (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, Arndt-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. In: Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, H. 2, S. 171–188
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Benkmann, Rainer (2009): Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 1, H. 1, S. 143–156
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: Springer VS
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Berlin: de Gruyter
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2014): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Baltrusch, A./Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen: Barbara Budrich, S. 131–152
- Götz, Margarete/Krenig, Katharina (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–98
- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149748
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa

- Laging, Ralf (2007): Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 6–29
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 72–90
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Spieß, Christian (2015a): Lernen mit den Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 4, S. 48–65
- Martens, Matthias/Petersen, Dorte/Asbrand, Barbara (2015b): Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Baltruschat, Astrid/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 179–206
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Baltruschat, A./Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Budrich, S. 45–72
- Prenzel, Annedore/Geiling, Ute/Carle, Ursula (2001). Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–257
- Wagener, Matthea (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS
- Wagner-Willi, Monika (2001): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–146
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5(1), S. 49–66
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag

## Hinweise zur Autorin

J.Prof. Dr. Anja Hackbarth, Juniorprofessur für Schulforschung/Inklusion  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung: Inklusion und Exklusion, Behinderung, fachliches Lernen, Schülerkooperationen

## Zentrale Publikationen

- Asbrand, Barbara/Hackbarth, Anja (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Hericks, Uwe/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–151
- Hackbarth, Anja (2016): Differenzkonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In: Sturm, Tanja/Köpfer, Andreas/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–158
- Hackbarth, Anja (2017a): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149748
- Hackbarth, Anja (2017b): Schülerkooperation in inklusiven und exklusiven Schulformen. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 196–210
- Hackbarth, Anja (2018): Jahrgangsmischung zwischen Norm und Praxis. Reflexionen aus Perspektive einer rekonstruktiven Inklusionsforschung. Sonderpädagogische Förderung heute, H. 5, S. 435–543
- Hackbarth, Anja/Mehlem, Ullrich (2019): Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauftabelle in heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, H. 1, S. 33–47. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00042-x>




## Teil II: Datenmaterial: Videotranskript und Interaktionsbeschreibung. Interaktion zwischen Can, Tarik, Steve und Okan<sup>3</sup>

Die Interaktion findet in einer Förderstunde an einer Förderschule zur Sprachheilförderung statt. Diese Förderstunden sind über das Schuljahr fest zugeordnet, sie finden in den Randstunden, zum Abschluss des Schultages, statt. Dieser Gruppe sind fünf Jungen und 1 Mädchen im Alter zwischen 6 und 8 Jahren zugeordnet. Die Kinder bearbeiten jedes für sich unterschiedliche Aufgaben, die mit der Lehrerin vorher einzeln besprochen wurden.

In dieser Sequenz wird eine Aufgabe interaktiv dicht fokussiert. Die Aufgabe liegt als Schwarz-weiß-Kopie aus einem Mathematik-Arbeitsheft vor Can (am Tisch sitzend, heller blauer Pullover). Sie ist Teil einer gehefteten Sammlung kopierter Arbeitsblätter. Die Aufgabe erfordert das Hinzuziehen oder Wegstreichen von abgebildeten Gegenständen sowie das Ergänzen entsprechender Zahlen für die somit abgebildeten Mengen.

Frau Rater, die Lehrerin, ist während dieser Situation nicht im Raum anwesend. Nachdem sie den Raum verlassen hat, geht zuerst Tarik (Bildmitte, schwarzer Pullover) zu Can, dann kommen nacheinander auch noch Steve (linke Bildseite, brauner Kapuzenpullover) und Okan (rechte Bildseite, blauer Pullover) zum Tisch. Die Timecodes geben die Zeit der Aufnahme wieder, sie sind nicht deckungsgleich mit dem Unterrichtsbeginn.





### Transkript<sup>4</sup>





Verbaltranskript	Fotogramme
<p>Tm Ja; hier. @(.)@ #00:00:02-4#</p> <p>Cm Ey musst mal Frau Rater.</p> <p>#00:00:03-5#</p> <p>Om   Zeig mal, (.) schreibe?</p> <p>#00:00:04-6#</p> <p>Cm Nein. muss ich nich. #00:00:06-7#</p>	 <p>(0:02)</p>





3 Die Namen der beteiligten Personen als auch die Fotogramme sind anonymisiert.

4 Siehe Transkriptionsregeln am Ende des Dokumentes.



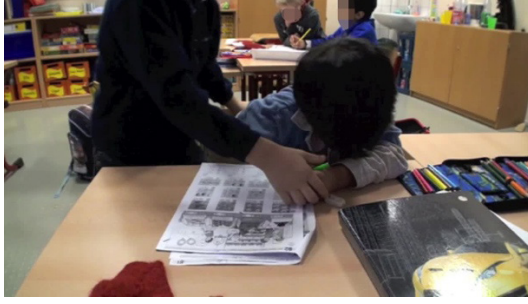


Verbaltranskript	Fotogramme
<p>Tm Wa:s kommt hier. was kommt hier.          (.) was #00:00:08-5#          Om   Ja. Schreiben(.)          #00:00:08-0#          Tm Kommt hier. Was kommt hier?          #00:00:10-0#</p>	 <p>(0:11)</p>
<p>Sm weg streichen oder so. ()          #00:00:14-4#          Tm Ich keisch nich #00:00:14-5#          Cm/Om (...)           Tm Dr::ei. Du Fischkopf. (2). Was          für ,ne drei? #00:00:20-4#          ?m °drei.° #00:00:21-6#          Cm Nee; nich drei. oh Tarik.          #00:00:24-0#</p>	 <p>(0:16)</p>
<p>Sm Anders. andersrum. #00:00:25-7#          Cm Oaahhh #00:00:27-3#          Tm So geht ein drei. #00:00:28-6#          Sm Ja. °(das muss so)°. #00:00:30-1#          Tm Guck. hier is auch ein drei;          Junge. (.) du Fischkopf. #00:00:33-1#</p>	 <p>(0:32)</p>
<p>Cm Ooah #00:00:34-2#          Sm Der ( ) der Can is doch gar          nich mal fertig. #00:00:38-1#</p>	 <p>(0:35)</p>

Verbaltranskript	Fotogramme
<p>Tm Do:ch. #00:00:38-7#  Sm Nein. #00:00:39-4#  Tm Do:ch #00:00:39-9#  Cm Oaah:. Tarik. Is: des: wich:tig:.  #00:00:45-6#</p>	 <p>(0:45)</p>
<p>Tm Wo bist du Junge; #00:00:46-3#  Cm Hie:r. Ich muss was sehn mal.  #00:00:49-5#  Tm Oh mein Gott. (.) (nich).  #00:00:51-8#</p>	 <p>(0:52)</p>
<p>Cm Ey gib mein Bleistift.  #00:00:54-4#</p>	 <p>(0:54)</p>
<p>Sm Wie einfak. (.) Wie einfach.  #00:00:57-0#</p>	 <p>(0:55)</p>

Verbaltranskript	Fotogramme
<p>Tm [ Junge. ( ) °Was kommt (.)  Junge was machst du so schwulen.  #00:00:59-8#  Sm Da muss mit plus hinmachen.  #00:01:02-7#</p>	 <p>(0:58)</p>
<p>Tm Fischkopf. #00:01:05-6#  Cm Selber Fresskopf. #00:01:08-2#  Tm Fischkopf. #00:01:10-4#  Cm Fischkopf #00:01:12-9#</p>	 <p>(1:11)</p>
<p>Tm Du verstehst des nicht. weißt du  des? #00:01:15-5#  Cm Doch. (.) Du Fresskopf. @(. )@  #00:01:22-4#</p>	 <p>(1:20)</p>
<p>Tm Was machst du jetzt. Fischkopf?  (.) Ohh was machst du, du Kuh.  Sm [ Oh, das dauert mir  lange #00:01:33-4#  Tm Uh du musst jetzt auch des noch  machen. Du musst eins wegmachen.  #00:01:37-0#</p>	 <p>(1:37)</p>



Verbaltranskript	Fotogramme
<p>Cm Das hab ich. ( ) #00:01:39-1#</p> <p>Tm   Ja ähem ähem und hier?</p> <p>(Tztztz). #00:01:41-5#</p> <p>Cm Zwei sind des. #00:01:43-1#</p>	 <p>(1:38)</p>
<p>Tm Und hier was kommt hier? (.) Ja::</p> <p>Aller. was kommt hier, #00:01:48-8#</p> <p>Cm @(. )@ °Oahhaah° (.) ohh</p> <p>#00:01:56-3#</p>	 <p>(1:47)</p>
<p>Tm Was kommt hier? (.) Junge, hier</p> <p>kommt ein eins. hier kommt ein zwei</p> <p>du (.) F:ischkopf. (.) gib mir</p> <p>aller. #00:02:04-1#</p> <p>Cm Hüä. Ich sag (.) kommt die Frau</p> <p>Rater. Geh da:.. (.) mach. Da</p> <p>kommt sie. (.) sie kommt. ( ).</p> <p>#00:02:18-3#</p>	 <p>(2:03)</p>

## Interaktionsbeschreibung

Da die Videoaufnahme aus Anonymisierungsgründen selbst nicht veröffentlicht werden kann, wird das Transkript für ein besseres Verständnis der Interaktionszusammenhänge um eine Interaktionsbeschreibung ergänzt. Diese stellt keinen notwendigen methodischen Schritt der dokumentarischen Analyse dar, kann aber das Sinnverständnis der Interaktion – insbesondere weil das Video nicht vorliegt – erleichtern.

*0:00 – 0:10*

Tarik zeigt auf das Papier und sagt „ja, hier“. Dabei lehnt er sich laut lachend zurück. Anschließend deutet er auf Can. Dieser verschränkt die Arme vor seinem Körper und schaut Tarik an, der sich lachend wieder dem Papier zuwendet. Dann meint Can leicht kopfschüttelnd, dass er mal die „Frau Rater muss“. Den Satz bricht er ab und sieht nun in Richtung Kamera.

Steve greift nach dem Papier. Tarik berührt kurz den Radiergummi, der auf dem Tisch liegt. Okan fordert aus dem Hintergrund, dass er „zeigen“ soll und fragt: „schreibe?“. Derweil kommt er von dem

hinteren Tisch nach vorne, stützt sich auf den Tisch auf, an dem Can sitzt, und beugt sich weit über ihn. Dann schaut er ebenfalls auf das Papier. Can verneint mit leiser Stimme Okans Frage und teilt mit, dass er nicht schreiben müsse. Seine Arme hält er weiterhin verschränkt. Steve zieht indessen das Papier so zu sich heran, dass es frontal vor ihm liegt.

Während Tarik auf unterschiedliche Stellen des Papieres zeigt und dabei fragt, was „hier“ kommen würde, hat auch Steve sich weit nach vorne gebeugt und deutet ebenfalls auf das Papier. Er verändert mit dem Zeigen leicht seine Position, wobei seine Hand auf dem Papier liegen bleibt. Tarik zieht bei der wiederholten Frage danach, was „hier“ kommt, das Papier etwas zu sich heran. Okan ist weiterhin auf dem Tisch aufgestützt und leicht nach vorne gebeugt. Can schaut ebenfalls auf das Papier, er sitzt dabei leicht nach hinten gelehnt. Als Tarik zum dritten und vierten Mal nachfragt, was „hier“ kommen würde, beugt Can sich so weit nach vorne, dass sein Kopf sich zwischen den Armen von Tarik und Okan befindet. Okan, der aufrecht und ebenfalls leicht nach vorne gebeugt steht, sagt „ja, schreiben“ und richtet sich dann mit einem Blick in die Kamera auf. Nun folgt eine Redepause von etwas mehr als 1 Sekunde, in der sie auf das Papier schauen. Dann fragt Tarek wiederum „Kommt hier. Was kommt hier?“.

0:10 – 0:34

Steve erwähnt leise und begleitet von einer Zeigegeste auf das Papier: „weg streichen oder so“. Tarik zeigt daraufhin ebenfalls auf das Papier und sagt, dass er nicht „keisch(t)“ (streicht). Dabei bewegt er den Zeigefinger so hin und her, als würde er eine Linie zeichnen. Can und Okan antworten gleichzeitig etwas Unverständliches, wobei Can sich nach vorne beugt und auf das Papier deutet. Tarik sagt nun mit lauter und deutlicher Stimme „drei“. Währenddessen beugt Can sich so weit über den Tisch, dass sein Kinn den Tisch berührt. Er schreibt dann mit einem Bleistift etwas auf das Papier (siehe Fotogramm 0:16). Tarik sagt nun mit tiefer Stimme „du Fischkopf“. Die Haltung der Schüler verändert sich dabei nicht. Nach einer Sprechpause von ungefähr 2 Sekunden fragt Tarik „was für ‚ne drei?“ und zeigt auf das Papier. Mit hoher Stimme antwortet jemand leise „drei“.

Tarik nimmt Can den Bleistift aus der Hand und beginnt zu schreiben. Can, der weiterhin mit dem Kinn auf dem Tisch liegt, widerspricht mit tiefer Stimme „Nee; nich drei“. Er richtet sich auf und sagt „oh Tarik“. Er greift nach dem Radiergummi und schlägt beide Hände vor seinem Gesicht zusammen (siehe Fotogramm 0:32). Steve weist auf eine Richtungsänderung hin: „anders andersrum“. Tarik schreibt nun etwas und Can äußert – weiterhin mit den Händen vorm Gesicht – „Oaahhh“. Währenddessen geht Okan zurück zu dem hinteren Tisch.

Tarik beugt sich nun zum Papier herunter und sagt, dass „so ein drei“ gehen würde. Dabei zeigt er mit dem Bleistift auf das Papier. Steve bejaht dies. Can nimmt die Hände vom Gesicht weg und schaut auf die von Tarik angezeigte Stelle. Dann zeigt Tarik auf eine andere Stelle des Papieres und fordert ihn auf, dass er gucken soll und, dass dort auch eine drei sei. Den Satz beendet er mit „Junge“. Tarik zieht das Papier an der unteren Ecke hoch und sagt noch einmal „du Fischkopf“. Can dreht sich währenddessen von Tarik weg, schlägt die Hände erneut vor seinem Gesicht zusammen und äußert wiederum „Ooah“.

0:34 – 1:02

Steve greift nach den Seiten, die Tarik gerade umblättert. Er sagt nachdrücklich, dass Can „doch gar nicht mal fertig“ sei und zeigt dabei mit der geöffneten rechten Hand auf die Blätter. Tarik nimmt die Papiere hoch, erwidert „doch“ und legt die Blätter wieder auf den Tisch. Steve entgegnet „nein“, Tarik erwidert erneut „doch“. Daraufhin schaut Steve in Richtung Kamera und schüttelt den Kopf. Can stützt währenddessen den Kopf auf seiner linken Hand auf und legt sich weit über den Tisch.

Er schaut auf das Papier und fragt Tarik langgezogen, ob das ‚wichtig‘ sei. Tarik, der die umgeblätterte Seite an der oberen Ecke hochnimmt und das Papier umschlägt, steht aufrecht und fragt Can dabei, wo er sei. Er beendet die Frage mit einem kurzen „Junge“. Er legt die umgeschlagene Seite auf den Tisch. Can hebt die Hand und sagt dabei nachdrücklich „hier“, dabei bewegt er die Hand schnell von rechts nach links. Nun greift Can wiederum schnell nach dem Papier und zieht es so, dass es mit der unteren Tischkante abschließt. Dabei sagt er, dass er „mal“ „was sehn“ müsse. Tarik nimmt einen kleinen Bleistift und zeigt mit dessen Ende auf die Abbildung des Regals mit den Fahrzeugen auf dem Arbeitsblatt. Dabei sagt er „oh, mein Gott“. Can legt seine linke Hand in die Nähe der angezeigten Stelle. Die andere Hand legt er auf den unteren Rand des Papiers. Beide Schüler schauen ca. 3 Sekunden auf das Papier, Tarik ist dabei weit über dem Tisch gebeugt. Can greift nun nach dem Bleistift, den Tarik in der rechten Hand hält, und fordert ihn auf, ihm seinen Bleistift zu geben. Tarik zieht den Bleistift schnell nach oben weg.

Steve, der am rechten Rand des Tisches steht und sich mit der linken Hand darauf abstützt, meint dazu „wie einfak“ (einfach). Darauf sagt Tarik „Junge“, wobei er mit der rechten Hand eine Wischbewegung ausführt. Steve wiederholt noch einmal „wie einfach“. Can nimmt währenddessen schnell den Bleistift und zeichnet neben die Abbildung mit den Fußbällen zügig einen Kreis. Tarik tippt dabei ganz kurz auf einen darüber liegenden Bereich und sagt leise „was kommt (.)“. Er zieht die Hand wieder zu sich heran, sein Kinn ist auf der linken Hand aufgestützt. Die Köpfe und Schultern von Can und Tarik berühren sich fast, sie sind sehr dicht beieinander. Tarik fragt ihn mit der Ansprache „Junge“, was er da so „schwulen“ machen würde. Can zeichnet kommentarlos auf der daneben liegenden Zeichnung einen weiteren Kreis neben die Fußbälle. Steve hebt seinen rechten Arm und zeigt mit dem rechten Zeigefinger auf den rechten Bereich des Arbeitsblattes, wobei er das Papier nicht berührt. Er sagt dabei, dass er da ein „Plus hinmachen“ müsse. Can zeichnet nun den zweiten Kreis neben die Fußbälle. Tarik zeigt mit dem rechten kleinen Finger ganz kurz auf die Mitte des Papiers. Sein Kinn hält er weiterhin mit der linken Hand und schaut auf das Papier.

1:02 – 1:43

Tarik hebt die linke Hand zum Kinn und sagt dabei langsam „Fischkopf“. Can schaut weiterhin auf das Arbeitsblatt und zeichnet ein Pluszeichen unter die linke Aufgabe mit den zwei Fußbällen. Während er unter die daneben liegende Zeichnung mit den drei Fußbällen ebenfalls ein Pluszeichen setzt, erwidert er „selber Fresskopf“, woraufhin Tarik mit seiner rechten Hand kurz auf Cans Hand haut und noch einmal, diesmal aber leiser, „Fischkopf“ sagt. Can zeichnet drei weitere Luftballons und bezeichnet nun Tarik als „Fischkopf“. Dabei lächelt er. Als Nächstes äußert Tarik, dass Can „des“ nicht verstehen würde und fragt ihn: „weißt du des?“. Bei „weißt“ nickt er einmal mit dem Kopf. Can, der immer noch die Luftballons zeichnet, antwortet ihm daraufhin mit „doch“. Dann holt er mit der rechten Hand weit aus, berührt damit den Hinterkopf von Tarik und sagt „du Fresskopf“. Er verschränkt seine Arme vor sich auf dem Tisch und legt sich mit dem Kopf darauf.

Tarik, der rechts neben seinem Stuhl steht, holt mit der linken Hand aus und haut ihm mit einem Schlag auf den Hinterkopf. Can richtet sich lachend auf. Er schaut auf das Papier und bewegt dabei den rechten Arm über das Papier. Tarik, der weiterhin sein Kinn auf der linken Hand abstützt, fragt was er jetzt mache. Nach einer kurzen Pause ergänzt er leise „Fischkopf“. Can hat währenddessen mit dem Zeichnen weiterer Luftballons begonnen. Tarik spricht in seine Hand, so dass es gemurmelt klingt, „oh was machst du, du Kuh“. Steve sagt überlappend, dass es ihm zu lange dauere und geht vom Tisch weg.

Tarik zeigt mit der rechten Hand auf das Papier, beugt sich etwas vor und sagt dabei zu Can, dass er das noch machen müsse, dass er „eins wegmachen müsse“. Can legt nun beide Hände auf Tariks Kopf, drückt den Kopf etwas herunter und sagt dabei, dass er „das“ habe. Dann zeigt er mit dem Bleistift auf

den oberen Rand der Abbildung mit den Baggern und streicht den oberen Bagger durch. Tarik bejaht und sagt „ähem, ähem“. Er fragt darauf „und hier?“ und äußert so etwas wie „tztztz“. Er zeigt mit dem Zeigefinger unterhalb der Abbildung mit den Baggern. Es entsteht eine Sprechpause von 2 Sekunden, in der beide auf das Papier schauen und Tarik weiterhin auf die Kästchen unterhalb der Bagger zeigt.

1:41 – 2:18

Can erklärt mit tiefer Stimme, dass das „zwei“ seien, woraufhin Tarik dreimal hintereinander auf das Papier tippt. Tarik fragt nun zweimal nachdrücklich nach, was „hier“ komme. Can schreibt das Minuszeichen und die Zahl 1. Tarik sagt langgedehnt „ja, Aller“ und zeigt auf die Abbildung mit den Teddybären. Er fragt noch einmal, was „hier“ kommen würde. Die Köpfe der beiden Schüler sind sehr dicht beieinander, Tariks Zeigefinger berührt fast Cans Bleistift. Can schreibt von rechts nach links ein Minuszeichen auf die von Tarik angezeigte Stelle. Can hebt seine Schreibhand hoch und beide schauen ca. 2 Sekunden wieder auf das Papier. Can beginnt zu lächeln und haut mit der rechten Hand dreimal auf den Hinterkopf von Tarik. Nach ca. 2 Sekunden richtet Tarik sich auf, holt mit der rechten Faust aus und führt diese schnell in Richtung Cans Brustkorb. Dieser nimmt die Arme erst vor das Gesicht, dreht sich dann aber lachend nach hinten um. Nach ca. 1 Sekunde dreht er sich lächelnd und mit dem Ausruf „Ohh“ wieder zurück. Mit seiner rechten Hand fasst er sich an den Kragen seines Pullis, ca. auf Höhe des Brustbeins. Tarik verschränkt die Arme, er schaut auf das Papier.

Tarik beugt sich nun etwas nach vorn und zeigt unterhalb der Abbildung mit den Fußbällen. Dabei fragt er wieder, was „hier“ komme. Can lächelt und führt mit der linken Hand den Bleistift an den Kopf von Tarik, der weiterhin auf das Papier zeigt. Tarik zieht daraufhin den Kopf schnell nach rechts weg und sagt dabei laut: „Junge, hier kommt ein eins“. Dabei zeigt er auf das linke Kästchen mit den Fußbällen und ergänzt: „hier kommt ein zwei du (.) Fischkopf“. Er zeigt auf das Kästchen rechts neben der drei. Can nimmt den Bleistift hoch und beide schauen auf das Papier.

Tarik zieht nun die Nase hoch, steht auf und greift nach dem Bleistift, den Can in der linken Hand festhält. Dabei sagt er: „gib mir Aller“. Can neigt sich erst nach rechts, schaut kurz auf das Papier und dreht sich dann um. Tarik stützt sich mit der linken Hand auf dem Tisch auf und setzt den Bleistift auf das Papier. Can steht währenddessen auf und geht zur Tür. Dabei sagt er, dass er es „sage“ und „kommt die Frau Rater“. Tarik schaut ihm nach und zeichnet mit dem Stift einen Strich, dann legt er den Stift hin, richtet sich auf und greift nach der Stuhllehne. Er sagt laut, dass er „da“ gehen soll. Während er „mach“ sagt, bewegt er die geöffnete Hand nach rechts.

Tarik dreht sich wieder zum Papier, greift nach dem Bleistift und tippt dabei auf den oberen und auf den unteren Rand der Abbildung mit den Puppen. Can, der aus dem Hintergrund etwas Unverständliches sagt, kommt zu dem Tisch zurückgelaufen und ruft während des Laufens, dass die Lehrerin ‚da komme‘. Dann setzt er sich und sagt noch einmal, dass sie komme. Er schaut auf das Papier und Tarik wirft den Bleistift hin.

## Hinweise zur Transkription, Maskierung und Anonymisierung

Alle personen- und schulbezogenen Daten wurden anonymisiert. Die Maskierung der Vor- und Nachnamen der aufgenommenen Personen wurden in phonetischer Ähnlichkeit zu den Klarnamen gewählt. Die abgebildeten Gesichter als auch einschlägige Erkennungszeichen von Kleidung, Materialien und Ort wurden über eine Bildbearbeitungssoftware, in diesem Fall GIMP, so verpixelt, dass sie nicht wiedererkannt werden.



Die verbalen Daten wurden in Anlehnung an TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (Przyborski 2004) transkribiert. Eckige Klammern würden die lautsprachliche Variation der Aussprache in Anlehnung an das Internationale Phonetische Alphabet (IPA)<sup>5</sup> wiedergeben, wurden aber bei diesem Transkript nicht benutzt.

#### Transkriptionszeichen (TiQ, Przyborski 2004)

	Beginn einer überlappenden Textpassage
(.)	bis zu einer Sekunde Sprechpause
(2)	Anzahl der Sekunden für Sprechpause
@(. )@	Kurzes Lachen
@(5)@	Anzahl der Sekunden des andauernden Lachens
<u>unterstrichen</u>	Betonung
<b>Fett</b>	laut ausgesprochen
°leise°	leises Sprechen
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
so:::	Dehnung des Wortes: die Anzahl der Doppelpunkte entspricht Länge der Dehnung
( )	unverständliche Äußerung
(mit Text)	unsichere Transkription
((Beschreibung))	Kommentare und nonverbale Beschreibung der Akteure
we=il	Wortverschleifung

#### Abkürzungen (im Transkript und in der formalen Analyse der Interaktionsorganisation)

Lm/f	Abkürzung für Lehrperson (m = mask. / f = fem.)
Am; Bf	Abkürzung für Vornamen (m = mask. / f = fem.)

## Literatur

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS

5 siehe: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-chart>. Abgerufen am 14.10.2019

## Teil III: Analyse des Datenmaterials und methodisches Vorgehen

Im folgenden werden ausgewählte methodische Herausforderungen der videobasierten dokumentarischen Analyse von Interaktionen im Unterricht und das methodische Vorgehen von der Datenerhebung zur Dateninterpretation beschrieben.<sup>6</sup> Dem folgt die exemplarische Interpretation der Interaktion zwischen Can, Tarik, Steve und Okan (siehe Transkript in Teil II).

### Datenerhebung

Für die Datenerhebung ist es entscheidend, den Forschungsgegenstand und die Aufnahmesituation vorab so zu reflektieren, dass trotz Wahrung der Offenheit des rekonstruktiven Forschungsprozesses eine Fokussierung des Gegenstandes möglich ist. Das bezieht sich z. B. auf konkrete technische Überlegungen, die die Aufnahmesituation betreffen (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 158ff.). Hier sind Entscheidungen bzgl. des Einsatzes von statischen oder flexiblen Kameras, der Anzahl der Kameras und zusätzlicher Audiogeräte, der Positionierung der Kameras inkl. der Einstellungswinkel und gewählter Ausschnitte der Kameras zu treffen. Damit einher gehen Entscheidungen bezogen auf die inhaltliche und zeitliche Fokussierung: Wer und was wird aufgenommen? Was ist nicht relevant? Welche Aktivitäten sind bedeutsam? Wann wird aufgenommen? Wann wird nicht aufgenommen? Wie lange soll die Aufnahme dauern? Kann oder muss es Pausen in der Aufnahme geben? etc.

Im Rahmen meiner Studie wurden ausschließlich aufgabenbezogene Interaktionen zwischen Kindern in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen im Grundschulalter fokussiert, weitere Unterrichtskontexte wurden ausgeblendet. Je nach personeller Ausstattung kamen dabei mindestens eine flexible Handkamera und eine fixierbare Kamera zum Einsatz. An Gruppentischen mit einer erwartbar hohen interaktiven Dichte wurde die fixierbare Kamera aufgestellt. Mit der Handkamera wurde versucht, spontan entstehende eigeninitiierte aufgabenbezogene Interaktionen zwischen Kindern aufzuspüren (zum Einfluss der Kamera: u. a. Reh 2014). Gewählt wurde zumeist eine Perspektive der leichten Draufsicht, um hier sowohl Mimik und Gestik als auch den Umgang mit den Materialien aufzunehmen (zur Relevanz der Kameraposition und -selektion in Forschungsprojekten siehe u. a. Baltruschat 2015).

Für den Forschungsgegenstand war des Weiteren der Einbezug der in der Interaktion relevanten Materialien, wie z. B. die Anlauftabelle, die Schreibhefte, Arbeitsblätter etc., bedeutsam. Von diesen Materialien wurden zusätzlich Fotodokumente erstellt (vgl. zur Triangulation von Forschungsdaten: Asbrand/Martens 2018, S. 124ff., S. 155ff.). Im Forschungsprozess hat sich in meiner Studie des Weiteren herausgestellt, dass es nicht ausreicht, das Material vor und nach der interaktiven Bearbeitung zu fotografieren. Für meine Forschungsfrage war vor allem relevant, den Prozess des interaktiven Umgangs mit den Materialien nachzuzeichnen. Diese Erkenntnis führte dann dazu, dass einerseits ein Teil der Videoaufnahmen für die Analyse nicht genutzt werden konnte, da hier z. B. die Verweise auf das Material nicht sichtbar waren. Andererseits wurden sowohl Fokus als auch Einstellungswinkel der Aufnahme so verändert, dass die Interaktion mit den Materialien gut sichtbar war. Dieses Beispiel macht darauf aufmerksam, dass die Datenerhebung an sich stark vom Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage bestimmt ist und damit auch einen kontinuierlichen Reflexions- und Adaptionsprozess auf Seiten der Forschenden erfordert (siehe hierzu: Asbrand/Martens 2018, S. 162ff.). Auch ist die Datenerhebung gemäß einer qualitativen Forschungslogik an sich kein abgeschlossener linearer Prozess und ebenfalls kontinuierlich eingebun-

6 vgl. z. B. das methodische Vorgehen für den elementarpädagogischen Kontext bei Nentwig-Gesemann/Nikolai (2017); Nentwig-Gesemann/Gerstenberg (2018)

den in die Phase der Dateninterpretation. Die Notwendigkeit weiterer Datenerhebungen ergibt sich erst im Interpretationsprozess.

Ein konstitutives Merkmal des dokumentarischen Interpretationsprozesses ist das Arbeiten mit fall-internen sowie fallexternen komparativen Analysen und das von Anfang an. Die komparative Analyse erfolgt auf Basis eines tertium comparationis. Dieses tertium comparationis macht den Vergleich erst möglich, es ist das vergleichbare „Dritte“ (vgl. Pzyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 303). Das tertium comparationis kann anfänglich ein ähnliches Thema und in den weiteren Schritten eine Orientierungsfigur sein (ebd.). Die komparative Analyse zielt neben der Typenbildung darauf ab, die Standortgebundenheit der Forscher\_innen zu reflektieren. Die Basis der Interpretation ist damit nicht das eigene Weltwissen respektive ein common-sense. Vielmehr ist es die Suche nach Vergleichshorizonten im empirischen Material selbst, das die relevante Basis der Erkenntnisgenerierung darstellt (ebd.). So ist eine relevante Frage für die Auswahl weiterer Fällen, was die relevanten Fallvergleiche sind und wann die gefundene Fallstruktur so gesättigt ist, dass es keiner weiteren Fallvergleiche bedarf.<sup>7</sup>

In meiner Studie war einer der ersten Vergleichsdimensionen der komparativen Analyse der Beginn der Interaktion, z. B. ob Hilfe angefragt, angeboten, aufgedrängt wird. Im weiteren Verlauf der Interpretation wurden u. a. fachliche (wie z. B. schriftsprachliche oder mathematische) und unterrichtsorganisatorische (wie Freiarbeit vs. Fachunterricht) Spezifika der Fälle für das fallvergleichende Vorgehen genutzt. Dieses komparative Vorgehen wurde anfangs mittels Daten aus einer jahrgangsgemischten Gruppe der Förderschule vollzogen. Da in dieser einen Gruppe eine explizite Regel bzgl. der Hilfesuche von Erklärungen angewendet wurde, habe ich dann beispielsweise eine weitere Lerngruppe dieser Schule aufgesucht, die diese Hilfesuche nicht so explizit formuliert.<sup>8</sup> Im weiteren Forschungsprozess wurde deutlich, dass im Fallvergleich auch die Frage beantwortet werden musste, inwiefern die Ebene der Schulorganisation einen relevanten Kontext für die bis dato gefundenen Strukturen der Interaktionen darstellt. Dies war der Anlass, eine weitere Datenerhebung an einer inklusiven Grundschule durchzuführen. In dem weiteren Forschungsprozess der Studie konnten mittels der komparativen Analyse relationale Strukturen der Interaktionen rekonstruiert werden, die Differenzierungen auf den Ebenen von peer-bezogenen Positionierungen, Differenzkonstruktionen in Bezug auf ein schulisches Können und Teilhabe in den Interaktionen hervorbringen. Diese wiederum konturieren drei Typen, die sich in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung als Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz beschreiben lassen (Hackbarth 2017).

## Datenaufbereitung

Die sich an die Datenerhebung anschließende Aufbereitung der Videodaten setzt eine angemessene Form der Datensicherung und der Datendokumentation voraus (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 174ff.). Notwendig ist es zum einen, Datensicherungen auf mehreren Datenträgern vorzunehmen, diese sicher und für Unbefugte unzugänglich aufzubewahren sowie die Daten nach den rechtlich geltenden Vorgaben entsprechend zu löschen.<sup>9</sup> Die Vorgaben der Kultusministerien, die für die Genehmigungsverfahren der Forschungsprojekte an Schulen verantwortlich sind, können z. B. von Empfehlungen der

7 Die Bestimmung eines Falls als Fall ist ebenfalls Ergebnis des Interpretationsprozesses. In der Studie KeKS stellten sich die Interaktionskonstellationen als die jeweiligen Fälle heraus.

8 In diesem Fall müssen selbstverständlich wiederum die Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt werden.

9 Im Zuge zunehmender Digitalisierung empfiehlt es sich, entsprechende Beratungsangebote der eigenen Universität zum Datenmanagement sowie zur Datensicherheit und zum Datenschutz in Anspruch zu nehmen.

Deutschen Forschungsgemeinschaft abweichen. Diese Vorgaben sind vorab einzuholen und im Rahmen eines Datenmanagementplans umzusetzen. Empfehlenswert ist es, die Videorohdaten zu speichern und nicht in weitere Formate umzuwandeln. Das Umwandeln von Videoformaten ist erfahrungsgemäß ein sehr zeitaufwendiger Prozess, der zudem eine mehrfache Speicherung der Daten erfordert. Zudem liegen mit Videodaten von Unterricht an sich schon sehr komplexe und umfangreiche Datenmengen vor. Diese Komplexität wird möglicherweise noch durch mehrere Audio- und Videospuren erhöht. Um mit dieser Komplexität umzugehen, bedarf es zudem zusätzlicher Schritte, die einen Überblick über die Daten ermöglichen. In meiner Forschungspraxis hat es sich bewährt, vor den methodischen Schritten der Transkription und Interpretation, weitere Informationen zu den aufgenommenen Daten bzw. zur Aufnahmesituation in Form von Feldtagebüchern festzuhalten (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 176).

Einen Überblick über die Daten zu gewinnen ist auch für den Schritt der Auswahl von Abschnitten für die Transkription bedeutsam (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 176ff.). Keineswegs ist es notwendig, das gesamte aufgenommene Material oder auch komplette Unterrichtsstunden zu transkribieren. In der Studie KeKS wurde z. B. von den zahlreich aufgenommenen Daten nur ein Bruchteil transkribiert. Entscheidend für die Auswahl der zu transkribierenden Abschnitte ist es, sich vorab einen groben Überblick über den Verlauf des Unterrichts bzw. der Interaktionen zu verschaffen. Das kann z. B. in Form eines Handlungsverlaufes geschehen. Insgesamt ist bei diesem Schritt zu berücksichtigen, dass die Rohdaten des Videos mit einem fortlaufenden Timecode zu kennzeichnen und die Videos nicht zu schneiden sind. Das ist vor allem wichtig, um fortwährend auf dasselbe Codesystem zurückgreifen zu können. So werden beispielsweise erst in den weiteren Interpretationsschritten Sequenzen, als auch Interaktionseinheiten auf der Ebene der reflektierenden Interpretation bestimmt. Dafür sind z. B. jeweils vollständige Interaktionseinheiten nötig (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 177). So kann es durchaus sein, dass im Verlauf der Interpretation eine vorhergehende Situation nachträglich noch transkribiert werden muss, da sich erst im Interpretationsprozess herausstellt, dass die Interaktionseinheit bereits zu einem früheren Zeitpunkt beginnt (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 191).

Die anschließende Transkription erfolgt in einem Videoskript, das in meiner Studie tabellarisch in Form eines Transkripts der Verbaldaten und in einer exemplarischen Abbildung von Fotogrammen dargestellt wird (siehe Teil II; diese Darstellungsform variiert je nach Forschungspraxis und Forschungsfrage). Die Transkription der Verbaldaten orientiert sich an dem Notationssystem „Talk in Qualitative Research“ (TiQ, Przyborski 2004; siehe Teil II). Die Auswahl der Fotogramme für das Transkript wird nach Kriterien der Fokussierung, wie z. B. der interaktiven Dichte vorgenommen (vgl. Bohnsack 2009; S. 197). Die Transkription wurde in meiner Studie mit der Software F4/F5 durchgeführt. Diese Software erzeugt die im Transkript abgebildeten Timecodes (zur Transkription: siehe auch Asbrand/Martens 2018, S. 178ff.).<sup>10</sup> Die Namen der beteiligten Akteure als auch die Abbildungen der Gesichter in den Fotogrammen werden nach der Transkription anonymisiert. Bei der Maskierung der Namen werden phonetisch ähnlich klingende Namen ausgewählt. Die Gesichter lassen sich mit gängigen Bildbearbeitungsprogrammen, wie z. B. GIMP, über die Funktion „verpixeln“ anonymisieren.

10 In einer aktuellen videobasierten Unterrichtsstudie zur „Fachlichkeit in Interaktionen. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion“ nutze ich die Software Videograph. Mit dieser ist es möglich, mehrere Video- und Audiospuren zeitlich zu synchronisieren und in einem Splitscreen zu visualisieren. Das ist bei mehreren Videokameras und Audiospuren sehr hilfreich.

## Formulierende Interpretation der Sequenzen

Die Interpretation der Videodaten erfolgt in den für die Dokumentarische Methode grundlegenden Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (ausführlich zu den einzelnen Forschungsschritten: Bohnsack 2011, 2014; Przyborski 2004; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Der Schritt der formulierenden Interpretation hat das Ziel, den immanenten Sinn der Interaktion zu erfassen. Es geht in diesem Schritt darum, *was* gesagt oder auch *was* getan wird. Das Ziel ist es, die thematische Struktur und damit auch die Ordnung der Interaktion zu erfassen. Damit ist die formulierende Interpretation ein wichtiger Analyseschritt, dies insbesondere im Hinblick auf den Wechsel vom immanenten Sinn zum Dokumentsinn (vgl. Mannheim 1980, S. 132; Bohnsack 2009, S. 56). Die formulierende Interpretation wird in einer Art ‚Übersetzung‘, hier von der Sprache der Erforschten in die Sprache der Forscher\_innen (vgl. Bohnsack 1989, S. 344), vollzogen. Dieses auch als Paraphrasieren bezeichnete Vorgehen ist zugleich hilfreich für die „Kontrolle des Sinnverständnisses“ (Przyborski 2004, S. 53). Um diese ‚Übersetzung‘ zu prüfen, wird die formulierende Interpretation in Forschungswerkstätten vorgestellt und diskutiert. Das erfolgt in Form von Arbeitstexten, die als sogenannte Interpretationsvorlage regelmäßig in den Forschungswerkstätten diskutiert werden (zum Verfassen von Arbeitstexten und zur Teilnahme an Forschungswerkstätten: siehe Asbrand/Martens 2018, 183ff.).<sup>11</sup> Im konkreten Vollzug der formulierenden Interpretation wird einerseits der thematische Verlauf der Sprache über die Strukturierung in Ober-, Unter- und eingeschobene Themen nachvollzogen und geordnet, analog dazu wird der thematische Verlauf der Aktionen in Oberaktionen (OA), Unteraktionen (UA) und eingeschobenen Aktionen (EA) dargestellt (siehe hierzu auch Hackbarth 2017, S. 74ff.; Asbrand/Martens 2018, S. 193ff.). Andererseits wird das Gesagte oder Getane paraphrasiert. Dieses Paraphrasieren gestaltet sich je nach Indexikalität der Äußerungen unterschiedlich, es variiert mit dem vorliegenden Datenmaterial. In dem unten abgebildeten Beispiel der formulierenden Interpretation (siehe Tab. 1) ist die Paraphrase der Äußerungen sehr nah an dem Texttranskript. Für diese Nähe habe ich mich aufgrund der fragmentarischen Satzstruktur des Datenmaterials entschieden, Sprache wird in den Daten häufig durch Zeigegesten und Aktionen ergänzt bzw. auch ersetzt. In anderen Projekten, wie z. B. bei Gruppendiskussionen mit Studierenden oder auch Interviews mit Erwachsenen, ist eine um ein Vielfaches stärkere Form der Paraphrase anzuraten. Der Besonderheit meines Datenmaterials ist es auch geschuldet, dass ich zusätzlich zu dem Transkript eine Interaktionsbeschreibung angefertigt habe (siehe Teil II). Diese Interaktionsbeschreibung wird durch das Beschreiben und damit im gewissen Sinne auch Sinndeuten der Situation ebenfalls als Interpretationsschritt verstanden, der auf der Ebene der formulierenden Interpretation verortet wird.

## Reflektierende Interpretation

Die sich nun anschließende reflektierende Interpretation hat zum Ziel, das den Handlungen zugrunde liegende habitualisierte Orientierungswissen zu rekonstruieren (Bohnsack 2009). Diese Rekonstruktion bzw. das Herausarbeiten des Dokumentsinnes (Mannheim 1964) erfolgt mit dem Wechsel der Analyse-einstellung von dem immanenten zum dokumentarischen Sinn bzw. vom *Was* zum *Wie* der Interaktion. Das wird methodisch mittels eines sequenzanalytischen Vorgehens vollzogen.

11 Je nach Forschungsgegenstand und Arbeitsgruppe haben sich unterschiedliche Vorgehensweisen etabliert. Die von mir angewendeten Schritte und Darstellungsformen entsprechen i.d.R. dem von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) beschriebenen Vorgehen der dokumentarischen Unterrichtsforschung. Dieses Vorgehen habe ich an entsprechenden Stellen an meinen Forschungsgegenstand angepasst.

Diese methodische Analyse orientiert sich – ähnlich der Interpretation von Gruppendiskussionen – zunächst an der formalen Analyse der Interaktionsorganisation (Przyborski 2004). Diese formale Analyse operiert mit einem spezifischen Begriffsinventar, das insbesondere von Aglaja Przyborski (2004) herausgearbeitet wurde.<sup>12</sup> Im Kontext der Unterrichtsforschung wird die formale Analyse um die Materialität der Interaktion und den Einbezug der Aktionen erweitert (vgl. Asbrand/Martens 2018, S. 206ff.; Hackbarth 2017, S. 76ff.). Damit wird in der Interaktionsanalyse<sup>13</sup> auch berücksichtigt, dass Propositionen (Przyborski 2004) durch Aktionen, Gebärdenkomplexe oder unter Bezugnahme auf Materialien gesetzt werden können (Asbrand & Martens 2018). Im Falle der nonverbalen Ausarbeitung von Propositionen wird daher der Begriff der Enaktierung eingeführt (vgl. Martens et al. 2014, S. 193; Asbrand/Martens 2018, S. 339). Mit der Analyse der formalen Interaktionsorganisation lassen sich des Weiteren zwei Interaktionsmodi unterscheiden (Przyborski 2004; für die Weiterentwicklung der Interaktionsmodi im Kontext des Unterrichts: Martens/Asbrand 2017; Asbrand/Martens 2018; für den elementarpädagogischen Bereich: Nentwig-Gesemann/Nikolai 2017; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018). In dem inkludierenden Interaktionsmodus, der sich als paralleler, univoker oder antithetischer Modus der Interaktion rekonstruieren lässt, wird ein gemeinsamer Orientierungsgehalt hervorgebracht. In exkludierenden Interaktionsmodi dagegen dokumentieren sich unvereinbare Orientierungsgehalte, die sogenannten Rahmeninkongruenzen. Diese wiederum lassen sich in den komplementären, divergenten oder oppositionellen Interaktionsmodus differenzieren (Przyborski 2004). Der komplementäre Modus ist eine Erweiterung der Interaktionsmodi, welcher der Spezifik der asymmetrisch organisierten und institutionell gerahmten Interaktionsstrukturen des Unterrichts methodisch Rechnung trägt (Martens/Asbrand 2017; Asbrand/Martens 2018).

Neben der formalen Analyse der Diskursorganisation wird die Erkenntnisgenerierung in der Dokumentarischen Methode zum anderen durch das Prinzip der komparativen Analyse, als Suche nach Unterschieden in der Gemeinsamkeit, vollzogen. Die komparative Analyse erfolgt auf Basis eines tertium comparationis. Das kann anfänglich ein ähnliches Thema und in einem späteren Schritt eine Orientierungsfigur sein (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 303). Je mehr empirisch überprüfbare Fallvergleiche in die Analyse einbezogen werden, desto mehr werden die Vergleichshorizonte intersubjektiv überprüfbar, und die an den eigenen Standort gebundenen Vergleichshorizonte werden relativiert (vgl. Bohnsack 2014, S. 34).<sup>14</sup>

Zum praktischen Vollzug der reflektierenden Interpretation ist des Weiteren anzumerken, dass hier – anders als noch vorher in der Transkription und der formulierenden Interpretation – die Ebene der Sprache und der Aktionen nicht mehr analytisch getrennt werden. Die Analyse bezieht sich nun auf den gesamten Interaktionsvollzug (siehe dazu: Asbrand/Martens 2018, S. 206ff.), das Video selbst wird wieder stärker in die Analyse eingebunden. Auch hier findet sich ein zirkulierendes Vorgehen. Details, die sich in diesem Interpretationsprozess als bedeutsam herausstellen, können somit auch nachträglich

12 Auf eine differenzierte Erläuterung des Begriffsinventars zur Interaktionsorganisation wird an dieser Stelle verzichtet. Eine grundlegende und ausführliche Beschreibung des Begriffsinventars, das vor allem für die Gesprächs- und damit Diskursanalyse genutzt wird, findet sich bei Aglaja Przyborski (2004). Ein hilfreiches Glossar für die formale Analyse der Interaktionsorganisation von Unterricht wurde von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 335ff.) erstellt. Mit Bezug auf Interaktionen im Unterricht wurden hier Weiterentwicklungen der Gesprächsanalyse vorgenommen.

13 Bei Przyborski (2004, S. 61ff.) findet sich die Bezeichnung Diskursorganisation. Um deutlich zu machen, dass es sich bei den hier fokussierten Daten auch um Aktionen handelt, wird der Begriff der Interaktion verwendet (Asbrand/Martens 2018; Martens et al. 2014).

14 Ähnlich wie für die formulierende Interpretation angemerkt, wird auch die reflektierende Interpretation in den Forschungswerkstätten in Form schriftlich ausgearbeiteter Interpretationsvorlagen diskutiert.



noch in dem Schritt der formulierenden Interpretation ergänzt werden. Das betrifft insbesondere die Ebene der Aktionen, deren Detaillierungsgrad sehr weitreichend sein kann.

Neben der sequenzanalytischen Interpretation des Interaktionsvollzuges ist über die Analyse von Fotogrammen ein rekonstruktiver Zugang sowohl zur visuellen Dimension des räumlich-szenischen Arrangements als auch der körperlichen und materiellen Ausdrucksformen der Interaktionen möglich. Zudem bieten Fotogramme eine Grundlage für die Reflexion der Aufnahmesituation und Standortgebundenheit der Forschenden. Die aus der Wahl der Kamera, ihres Standortes und etwaiger Zoomeinstellungen resultierende Perspektivität lässt sich beispielsweise auf bewusste oder unbewusste Entscheidungen und somit auch die *modi operandi* der Forschenden zurückführen, hat jedoch auch viel mit den Gegebenheiten des untersuchten Feldes zu tun (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 139). Auf eine Feininterpretation der Fotogramme und einer damit einhergehenden Bildanalyse habe ich in meiner Studie weitestgehend verzichtet. Allerdings räume ich der Fotogrammanalyse eine bedeutsame Rolle für die Interpretation des Interaktionsverlaufes ein. Sie ergänzen die Interpretation der Interaktion um relevante Dimensionen, was sich in der Einbindung der Materialität und Körperlichkeit der Interaktion konkretisiert (vgl. hierzu auch Asbrand/Martens 2018, S. 201). Forschungspraktisch wird die Analyse ausgewählter Fotogramme direkt in die reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes eingebunden. Auf der Ebene der formulierenden Interpretation wird beschrieben, *was* auf dem Fotogramm zu sehen ist. Mittels der szenischen Choreografie wird aus der Anordnung der Materialität, des Raumes und der Körper der habituelle Orientierungsrahmen, dies ebenfalls komparativ, rekonstruiert (vgl. für diese Form der Fotogramminterpretation: Asbrand/Martens 2018, S. 199ff., Hackbarth 2017, S. 70; zur methodischen Grundlegung: Bohnsack 2009, 2011; Bohnsack/Lamprecht 2014; Fritzsche/Wagner-Willi 2015).

Im Folgenden werden die Interpretationsschritte an dem ausgewählten Interaktionsbeispiel veranschaulicht.

## Beispielinterpretation: Interaktion zwischen Can, Tarik, Steve und Okan

### *Formulierende Interpretation der Interaktion*

Der thematische Verlauf der Interaktion wird in diesem Beispiel nach Themen und Aktionen getrennt dargestellt (siehe Tab. 1). Unterhalb der Themen und Aktionen ist jeweils die Paraphrase des dem Thema bzw. der Aktion zugehörigen Textes oder Aktionsverlaufes abgebildet. In diesem Fallbeispiel wird deutlich, wie sich die Interaktion zwischen der Thematisierung von erforderlichen Tätigkeiten (als das, was zu tun ist) und der Inhaltsdimension (als das, was inhaltlich in die Aufgabe einzufügen ist) bewegt.

Der formulierenden Interpretation folgt im nächsten Schritt die reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes. In diese Interpretation ist die Analyse ausgewählter Fotogramme eingebunden. Die Fotogrammanalyse wird im Folgenden allerdings aus Gründen der Nachvollziehbarkeit vor der reflektierenden Interpretation des Interaktionsverlaufes dargestellt.



Tabelle 1: Formulierende Interpretation

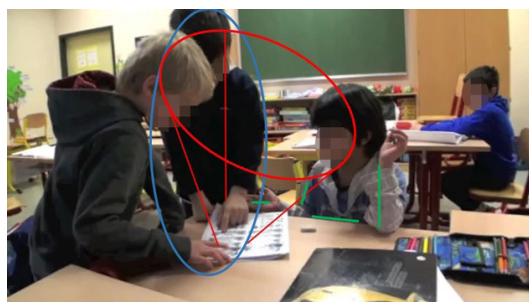
Themen	Aktionen
<b>OT Was muss (wo) gemacht werden?</b> UT 1 Was muss er machen? Hier. Er muss Frau Rat (fragen). Er soll es mal zeigen. Muss er schreiben? Nein, das muss er nicht. #00:00:06-07# UT 2 Was kommt dort hin? #00:00:08-05#	<b>OA Kontroverses Ausfüllen eines Arbeitsblatts zu viert / zu dritt</b> UA1 Einer handelt, der andere wendet sich ab Lachen, auf Can zeigen, Arme verschränken #00:00:03-8#
UT 1 Was muss er machen? Er muss schreiben. Er muss etwas wegstreichen, oder so ähnlich. Er streicht nicht. #00:00:14-05# UT 2 Was kommt dort hin? Eine drei. #00:00:16-05# ET Fresskopf, Fischkopf UT 2 Was kommt dort hin? Was für eine drei? Nein, keine drei. Die Zahl ist anders rum. So „geht“ eine drei. Er soll gucken, da ist auch ein drei. #00:00:32-4#	UA2 Auf das Arbeitsblatt zeigen und schauen (alle) Papier nehmen, drauf gucken, an den Tisch kommen, auf das Papier zeigen #00:00:09-0# dicht über das Blatt gebeugt, auf das Blatt schauen und zeigen #00:00:21-4# UA1 Einer handelt, der andere wendet sich ab Stift wegnehmen, wegrehen, Hände vor's Gesicht, weg gehen #00:00:27-8# UA2 Auf das Arbeitsblatt zeigen und schauen (alle) #00:00:31-8#
ET Fischkopf, Fresskopf #00:00:33-1#	
UT 1 Was muss er machen? Der Can ist noch nicht fertig. Doch, nein, doch. Ist das wichtig? Wo ist er? Hier. Er muss was sehn. Oh mein Gott. #00:00:51-8#	UA1 Einer handelt, der andere wendet sich ab Seite umblättern, Wegdrehen, Hände vor's Gesicht #00:00:46-9# Kopf schütteln, weg gehen #00:00:44-4# UA2 Auf das Arbeitsblatt zeigen und schauen (alle) Blatt umblättern, darauf zeigen, auf das Blatt schauen #00:00:52-5#
Er soll den Bleistift geben. #00:00:54-4# UT2 Was kommt dort hin? Wie einfach das ist. Junge, was kommt da? #00:00:57-4#	UA2 Auf dem Arbeitsblatt schreiben, die anderen schauen zu nach dem Bleistift greifen #00:00:55-6#
UT1 Was muss er machen? Was macht er „so schwulen“? Er muss da plus machen #00:01:02-7#	Bälle und Pluszeichen auf das Arbeitsblatt zeichnen #00:01:19-1#
ET Fischkopf, Fresskopf. Er versteht das nicht. Weiß er das? doch, er ist ein Fresskopf #00:01:20-4#	UA1 Einer handelt, der andere wehrt sich auf die Hand / den Kopf hauen, zurück hauen, lachen #00:01:24-0#

Themen	Aktionen
<p>UT1 Was muss er machen? Er muss jetzt auch das noch machen. Er muss eins wegmachen. Das hat er. #00:01:39-1#</p> <p>UT2 Was kommt dort hin? Und hier? Zwei sind das. Was kommt hier? Ja, Alter. Was kommt hier? Hier kommt ein eins, hier kommt ein zwei. #00:02:00-4#</p> <p>ET Fischkopf, Fresskopf.</p> <p>UT 1 Was muss er machen? / UT Die Lehrerin kommt Er soll es ihm geben. Er sagt es. Da kommt die Frau. Alter. Er soll gehen, machen. Da kommt die Lehrerin, sie kommt. #00:02:18-3#</p>	<p>UA2 Auf dem Arbeitsblatt schreiben, der andere schaut zu wegstreichen, Minuszeichen #00:01:31-2#</p> <p>UA1 Einer handelt, der andere wehrt sich Von der Tischgruppe weggehen, Herunterdrücken des Kopfes, zeigen, schreiben, auf den Kopf hauen, gegen den Bauch boxen, sich wegrehen. Auf das Arbeitsblatt zeigen. Mit der Bleistiftspitze auf den Kopf drücken. Den Stift wegnehmen. Sich ducken, zurückweichen. Schreiben, weggehen. Zur Tür schauen. #00:02:07-4#</p>

*Formulierende Interpretation des Fotogramms (0:00)*



Fotogramm 1



Fotogramm 2: Szenische Choreografie

Drei Kinder stehen bzw. sitzen an dem niedrigsten Tisch der Tischgruppe. Auf diesem Tisch liegen ein Radiergummi und mehrere miteinander verbundene Papiere, von denen das oberste mit Schwarz-Weiß-Zeichnungen bedruckt ist. An der Ecke des Tisches steht Tarik zwischen zwei anderen Kindern. Er stützt sich mit seiner rechten Faust auf dem Tisch ab. Mit dem Zeigefinger der linken Hand zeigt er auf das Papier. Er schaut darauf. Neben Tarik steht an dem seitlichen Rand des Tisches Steve (linke Bildseite). Er stützt sich mit seiner linken Hand an der Kante des Tisches ab und ist leicht nach vorne gebeugt. Die Finger der rechten Hand sind am oberen Rand des Blattes aufgestellt. Steve ist leicht vorgebeugt, er schaut ebenfalls auf das Papier. An dem Tisch sitzt Can; auch er schaut auf das Papier. Sein linker Ellenbogen ist auf dem Tisch aufgestützt, der Unterarm zeigt nach oben. Der rechte Arm ist vom Tisch verdeckt. Er sitzt aufrecht. Hinter dieser Tischgruppe steht eine weitere Tischgruppe, an der Okan sitzt. Vor Okan liegen Papiere, auf die er schaut.

### *Reflektierende Interpretation des Fotogramms (0:00)*

In der szenischen Choreografie werden in den Standorten und Körperhaltungen der Kinder unterschiedliche Positionierungen sichtbar. Die aufrechte Ellipse verdeutlicht eine gemeinsame Fokussierung von Steve und Tarik. Sie markieren mit den Zeigegesten, zugewandten Körperhaltungen und Blickrichtungen einen gemeinsamen Fokus des Zeigens, der sich auf das Papier bezieht. Insbesondere in dem Abstützen beider Kinder auf dem Tisch, dem Vorgebeugt-Sein und den gemeinsamen Verweisen markieren sie mit dem Zeigen einen territorialen Raum als zu ihnen gehörend. Das wird in Assoziation mit dem Tisch, dem Papier und damit auch der als schulisch gerahmten Aufgabe vollzogen. Diese gemeinsame Markierung verweist auf ein temporäres Kollektiv von Steve und Tarik. Anders dagegen dokumentiert sich bei Can, dem sitzenden Kind, in der zugewandten Körperhaltung tendenziell eher ein Modus des Zuschauens. Deutlich wird darin eine Differenz in Bezug auf die Positionierung der Kinder, die sich zwischen einem Zeigen und dem Zuschauen aufspannt. Zugleich wird in dem interaktiven Bezug ein gemeinsamer thematischer Fokus deutlich.

### *Reflektierende Interpretation*

#### 1. Sequenz (0:00 – 0:10)

*Proposition Tm in Assoziation mit dem Papier, Antithese Cm, Elaboration Om, Enaktierung Sm, Validierung Om, Synthese Tm, Sm, Cm, Om*

Tarik verweist mit einem spöttisch wirkenden Lachen und einer Zeigegeste auf das Papier von Can. Cans Reaktion respektive seiner Körperhaltung drückt eine Ablehnung respektive ein Widersprechen aus: er lehnt sich zurück, verschränkt die Arme und schüttelt den Kopf. Er widerspricht dem Modus der Positionierung, der von Tarik mit Bezug auf Cans Aufgabenblatt aufgerufen und von Steve und Okan enaktiert bzw. elaboriert wird. Cans Ablehnung erfolgt im Modus einer Antithese, die zwar auf einen offensichtlichen Widerspruch, auf der Ebene des impliziten Wissens aber auf Kongruenzen verweist.<sup>15</sup> Steves Griff nach dem Arbeitsblatt, seine Körperbewegung, als auch Okans Fragen sowie sein vehementes Nachfragen bestätigen dagegen den von Tarik aufgerufenen Orientierungsgehalt. Hier dokumentiert sich eine gemeinsame territoriale Aneignung von Cans Aufgabe. Das Aneignen wird durch Aktionen des Aufstützens auf den Tisch, dem Legen der Hand auf das Papier als auch in den Zeigegesten offensiv vor allem von Tarik, mit Unterstützung von Steve, vollzogen. Gegenüber Can dokumentiert sich hier mit Bezug auf die Dominanz der Positionierung in der Aufgabenaneignung eine Hierarchisierung. Das bestätigt sich auch im Weiteren, als sie vor Can verhandeln, was zu schreiben sei und sich dabei als ‚könnend‘ positionieren (ausführlich siehe: Hackbarth 2017). Can begegnet dem wiederum antithetisch, er verweigert sich der gemeinsam aufgeführten Positionierung durch die Anderen. Das wird sowohl in den verschränkten Armen als auch in der verneinenden Antwort auf die Frage von Okan (dass er das nicht „müsse“) sichtbar. Tarik setzt sich in einem Modus des Anweisens durch, was von Okan und Tarik sowie schlussendlich auch von Can in einem gemeinschaftlichen Herunterbeugen zu dem Papier bestätigt wird. Damit wird diese Interaktionsbewegung mit einer Synthese abgeschlossen, was wiederum für den Modus der Antithese kennzeichnend ist und diese zugleich als Bezeichnung der Interaktionsbewegung bestätigt.<sup>16</sup> Deutlich wird in dieser Synthese, dass und wie sie sich – trotz Cans anfänglichem Widerspruch – schlussendlich gemeinsam der Aufgabe zuwenden.

15 zur Antithese: vgl. Przyborski (2004, S. 71) und Asbrand/Martens (2018, S. 336)

16 zur Synthese: vgl. Przyborski (2004, S. 72) und Asbrand/Martens (2018, S. 347)

## 2. Sequenz (0:10 – 0:34)

*Versuch der Anschlussproposition Sm, Opposition Tm, Elaboration Sm, Opposition Tm, rituelle Konklusion, Anschlussproposition Tm, Antithese Cm, Enaktierung Tm*

Nachdem sie sich in der vorhergehenden Sequenz darauf geeinigt haben, die Aufgabe von Can zu bearbeiten, macht Steve den Vorschlag einer Lösungsstrategie – das „Wegstreichen oder so“. Dieser Bezug markiert die Rechenoperation der Subtraktion in Form des Wegstreichens von Kreisen. Steve orientiert sich an der im Arbeitsblatt enthaltenen Anforderung. Der von Steve vorsichtig geäußerte Vorschlag wird von Tarik laut abgelehnt. Er verneint das Wegstreichen, was unterstützt wird durch Zeigegesten auf die Sprechblase, die sich oberhalb der Aufgabe auf dem Arbeitsblatt befindet. Tarik macht in einem Modus des Anweisens deutlich, welche Zahl Can schreiben soll. Sichtbar wird, dass Tarik versucht, seine Vorstellung der Aufgabenbearbeitung gegenüber Steve durchzusetzen. Es dokumentiert sich auch im weiteren Interaktionsverlauf zwischen Tarik und Steve hinsichtlich der Aufgabenbearbeitung ein unterschiedliches Wissen. Die unterschiedlichen Vorgehensweisen werden in einem oppositionellen Modus bearbeitet, was sich insbesondere in der rituellen Konklusion, d. h. dem Abschluss der Interaktionsbewegung, bestätigt.<sup>17</sup>

Zeitgleich zu diesem Interaktionsmodus wird die Interaktion zwischen Can und Tarik in einem antithetischen Modus vollzogen. An diesen sowohl zeitgleich als auch miteinander verschachtelten Interaktionszügen, zeigt sich die Komplexität von Interaktionen im Unterricht. An der Interaktion zwischen Can und Tarik wird deutlich, dass Can sich zwar widerständig positioniert, dass das aber in einem durchaus spielerischen Modus erfolgt. Auch wenn die Aushandlung ähnlich der Interaktion zwischen Steve und Tarik nicht einvernehmlich erscheint, verweist insbesondere der Abschluss der Interaktionsbewegung auf eine Kongruenz des Wissens. Das Widerständige zeigt sich bei Can darin, dass und wie er sich auf den Tisch legt und mit dem Arm das Blatt verdeckend die angewiesene Zahl spiegelverkehrt aufschreibt. Das empört Tarik, der laut „Fischkopf“ schimpft, Can den Stift wegnimmt und die Zahl selber in das Heft schreibt. Tarik positioniert sich als könnend und adressiert Can als nicht-könnend. Dem widersetzt sich Can. Er wendet sich ab, verneint die Handlung von Tarik und nimmt die Hände vors Gesicht. Wie nebenbei schreibt er mit einem kleinen Bleistift auf das Papier und ignoriert damit Tariks Anweisung. Es dokumentiert sich, dass Can die Differenzkonstruktion in Bezug auf das Können als auch die hierarchisierende Positionierung zurückweist. Hier zeigt sich beispielhaft die Dynamik des Ringens um Positionierungen, die nicht der Struktur von Hierarchisierung folgt, die ansonsten in dem Datenmaterial der Studie KeKS gefunden wurde (siehe Hackbarth 2017, S. 81ff.). Diese Dynamik und das spezifische Moment des sichtbar ausgetragenen Sich-Widersetzens wird auch in den folgenden Interaktionszügen, hier vor allem auf der körperlichen Ebene, deutlich.

## 3. Sequenz (0:34 – 0:51)

*Versuch der Anschlussproposition Sm (0:38), Opposition Tm und Enaktierung Sm (im Wechsel), Antithese Tm und Enaktierung Tm (im Wechsel)*

In einem oppositionellen und damit exkludierenden Interaktionsmodus bearbeiten Steve und Tarik weiterhin die Deutungsmacht über die legitime Form der Aufgabenbearbeitung. Die Uneinigkeit entfaltet

<sup>17</sup> zur rituellen Konklusion: vgl. Przyborski (2004, S. 72) und Asbrand/Martens (2018, S. 343)

sich hier in Bezug auf den Bearbeitungsstatus der Aufgabe. So greift Steve nach den Papieren, die Tarik gerade umblättert und widerspricht mit Nachdruck dem Umblättern von Tarik. Steves Zeigegeste auf die Aufgaben und dem Verweis darauf, dass Can „doch gar nicht mal fertig“ sei, entgegnet Tarik sowohl handelnd (er nimmt die Papiere hoch und legt sie wieder auf den Tisch) als auch verbal („doch“). Steve widerspricht, was Tarik wiederum verneint. Daraufhin schüttelt Steve den Kopf und wendet sich ab.

Ähnlich wie in der 2. Sequenz verläuft hier zeitgleich die Aushandlung der Positionierung zwischen Can und Tarik antithetisch und damit in einem inkludierenden Interaktionsmodus.

*Anschlussproposition Tm (Umblättern), Frage im Modus einer Antithese Cm, Elaboration von Tm, Antithese Cm, Elaboration Tm (0:46), Antithese Cm (0:49), Synthese (0:50 – 0:53)*

Mit dem Umblättern der Papiere von Can, markiert Tarik den Beginn der neuen Aufgabe, um dessen Durchsetzung er im vorhergehenden Interaktionszug gerungen hat und wodurch er sich machtvoll positioniert hat. Can begegnet dieser Positionierung und dem Verhandeln der Aufgabenbearbeitung gelassen skeptisch in einem antithetischen Modus. Er beobachtet das Gespräch in einer distanzierten Haltung, so stützt er den Kopf auf seiner linken Hand auf und legt sich weit über den Tisch. Dann schaut er auf das Papier und fragt Tarik in dem Moment des Umblätterns der Papiere langgezogen, ob das wichtig sei.

Tarik ignoriert diese Nachfrage, stattdessen verfolgt er weiter den Weg, die Aufgabenbearbeitung für Can zu bestimmen. Er schlägt ein Blatt um und fragt Can, wo er nun sei. Der Frage folgt ein kurzes und aufforderndes „Junge“, unterstützt von dem Legen des Papiers auf den Tisch. Hier findet sich wiederum eine hierarchisierende Positionierung im Modus des Anweisens, der Can in einem Modus der Dynamisierung der Positionierung begegnet. So antwortet Can zwar mit einer verweisenden Zeigegeste und einem nachdrücklich „hier“ auf die Frage von Tarik. Er greift dann aber geschwind nach dem Papier, zieht es heran und sagt dabei, dass er „mal was sehn müsse“. Damit widersetzt er sich der territorialen und materiellen Aneignung und hierarchisierenden Positionierung von Tarik.

Diese Positionsaushandlung erfolgt wiederum in einem antithetischen Interaktionsmodus, die Interaktionsbewegung wird durch eine Synthese abgeschlossen. Die Synthese ist auf der Ebene der Handlungen verortet und zeigt sich in der gemeinsamen Zuwendung zu der angezeigten Abbildung (beide schauen ca. 3 Sekunden auf das Papier).

#### 4. Sequenz (0:54 – 1:43)

*Anschlussproposition Cm, Antithese Tm – Elaboration Cm (im Wechsel), Synthese Cm und Tm, Rituelle Konklusion Sm*

Diese Sequenz beginnt damit, dass Can von Tarik seinen Bleistift einfordert, ihm diesen entreißt und nun selber die Aufgaben auf dem Blatt bearbeitet. Hier zeigt sich, dass Can sich den territorialen Raum zurückerobert und es ihm gelingt, sich zu behaupten. Vorher haben Tarik und Steve die Bearbeitung von Cans Aufgabe verhandelt, hier positioniert er sich nun als könnend und durchsetzungsfähig. Die Interaktion wird damit zu einer Möglichkeit, hierarchisierende Positionierungen zurück zu weisen.

Tarek begegnet dieser Form der Ermächtigung von Can antithetisch, indem er beispielsweise fortlaufend die Aufgabenbearbeitung von Can erst in einem nachfragenden und später in einem anweisenden Modus kommentierend begleitet. Can reagiert darauf mit einer konsequenten Bezugnahme auf die Aufgabe und damit auch Nichtbeachtung von Tariks Anweisung. Er lässt sich vorerst nicht unterbrechen. Später dann reagiert er auf den Zuruf „Fischkopf“ mit einem freudig wirkenden Schlagabtausch,



was insbesondere durch das Lachen bestätigt wird. Tarik dagegen adressiert Can weiterhin als jemand, der die Aufgabe nicht versteht und nicht in der Lage ist, die Aufgabe eigenständig zu bearbeiten. Hier dokumentiert sich wiederum die Orientierung an hierarchisierenden Positionierungen und Differenzkonstruktionen. Diese weist Can zurück. So beginnt er damit, Tarik mehrmals und freudig wirkend auf den Kopf zu hauen. Dabei duckt er sich und schaut Tarik weiterhin lächelnd an, bis Tarik zurückschlägt. Das wird dann von Can ebenfalls mit einem Lächeln beantwortet. Als sich dann wiederum ein kurzes Moment des gemeinsamen Schauens auf das Arbeitsblatt einstellt, zeigt sich die Synthese in Form der gemeinsamen Fokussierung der Aufgabe.

Während dieser Interaktion verlässt Steve den Tisch, was als Abschluss der oppositionellen Interaktionseinheit, dies im Sinne einer rituellen Konklusion, interpretiert wird.

### 5. Sequenz (1:43 – 2:33)

*Anschlussproposition Tm, Antithese Cm, Elaboration Tm, Synthese Tm und Cm*

Tarik macht Can auf einen Fehler aufmerksam und vollzieht das in einem Modus des Anweisens. So verweist er direkt auf die zu schreibenden Zahlen, indem er sie vorsagt. Dann greift er nach dem Stift von Can und schreibt das Ergebnis selbst. Dem widersetzt sich Can wiederum: er schlägt Tarik währenddessen erneut mit einem freudvollen Ausdruck auf den Kopf. Tarik schlägt härter und bestimmt zurück, während er weiter mit der Aufgabenbearbeitung beschäftigt ist. Im Weiteren findet sich wiederum die bereits beschriebene Form der Aufgabenaneignung, so greift Tarik nach Cans Stift und bearbeitet für ihn die Aufgabe. In diesem Vollzug der Aneignung dokumentiert sich eine hierarchisierende Positionierung. In Cans Wegducken zeigt sich wiederum etwas Spielerisches, was gegensätzlich zu der ernsthaften Performanz von Tarik ist. Das Spielerische wird auch dann aufrechterhalten, als Can sich den hierarchisierenden Anweisungen von Tarik entzieht. Er droht an, die Lehrerin zu holen, wobei beide lächeln. Als die Lehrerin kurze Zeit später den Raum betritt, löst sich die Lebhaftigkeit und Sichtbarkeit der körperlichen Auseinandersetzung sofort auf. Can und Tarik setzen sich zügig an den Tisch zurück, Can beginnt mit dem Schreiben und Tarik fragt nun leise im Modus des Anweisens, was wo kommen würde. Performativ wird eine gemeinsame Orientierung an der Aufgabenerledigung sichtbar, in dem der Modus des Anweisens und Befolgens scheinbar legitim ist.

### Fazit

In dem ausgewählten Beispiel wurde deutlich, wie in den Interaktionen Positionierungen machtvoll eingenommen und zugeschrieben, aber auch abgelehnt und damit neu ausgehandelt werden. In der interpretierten Interaktion wehrt sich Can gegen die Adressierung als ‚nicht-könnend‘ und positioniert sich in einem konkurrierenden Modus als ‚könnend‘. Dies wird kontinuierlich parallel zur Aufgabenbearbeitung vollzogen. Neben dieser Gleichzeitigkeit von Aufgabenbearbeitung und Aushandlung von Positionierungen findet sich des Weiteren eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Interaktionsmodi. Mit der formalen Analyse der Interaktionsorganisation wurde die Interaktion zwischen Tarik und Steve als oppositionell rekonstruiert. Dieser oppositionelle und damit auch exkludierend bezeichnete Interaktionsmodus verweist auf Inkongruenzen der Orientierungsrahmen, hier in Bezug auf die Art und Weise der Aufgabenbearbeitung. Zwischen Tarik und Can entfaltet sich ein antithetischer, also inkludierender Interaktionsmodus, der wiederum die Kongruenz von Orientierungsrahmen, hier in Bezug auf das Aushandeln von Positionierungen während der Aufgabenbearbeitung, verdeutlicht. Interessant ist, dass das

gemeinsame Kennzeichen all der Fälle mit dieser Strukturhomologie darin besteht, dass die Interaktionen in (temporärer) Abwesenheit der Lehrkräfte stattfinden. Zum anderen findet sich diese Typik bisher nur zwischen Jungen und nur in Gruppensituationen.

In Bezug auf die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Interaktionen einerseits, aber auch die gleichzeitige Verschachtelung unterschiedlicher Orientierungen andererseits dokumentiert sich in diesem Beispiel das, was Georg Breidenstein (2006, S. 200) in seiner ethnografischen Studie als „doppelte Normstruktur“ des Unterrichts beschrieben hat. Neben dem, was analog zu dem „Schülerjob“ (ebd.) in dokumentarischen Unterrichtsforschungsprojekten häufig als Orientierung an der Aufgabenerledigung rekonstruiert wird (u. a. Asbrand/Martens 2018; Hackbarth 2017), findet sich hier ein peer-kulturell bedeutsames Aushandeln von Positionierungen. Die Interaktion zwischen Can und Tarik verdeutlicht die Orientierung an einem dynamischen Aushandeln von Positionierungen und Differenzkonstruktionen, die gleichzeitig während der Aufgabenerledigung bearbeitet wird. Folgt man hier wiederum den Erkenntnissen zu Peer-Interaktionen in Situationen des Helfens (vgl. Teil I), bietet das hier interpretierte Beispiel eine empirisch fundierte Differenzierung der peer-kulturellen Bearbeitung von asymmetrischen Kompetenzgefällen im Unterricht (hierzu auch Krappmann/Oswald 1995; Bennewitz/Breidenstein 2004; Breidenstein 2006).

## Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Baltruschat, Astrid (2015): Unterricht als videografische Konstruktion. In Bohnsack, Ralf/Baltruschat, Astrid/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Budrich, S. 269–296
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg (2004): Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur. Pädagogik, 56, H. 7–8, S. 26–30
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Budrich
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich
- Bohnsack, Ralf/Lamprecht, Juliane (2014): Das Unterleben in der Pause: die Aneignung von Territorien und Artefakten. Eine dokumentarische Videointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Baltruschat, Astrid/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Budrich, S. 235–268
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: Springer VS
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen: Barbara Budrich, S. 131–15
- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt



- Jansen, Till/Vogd, Werner (2017): Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Budrich, S. 260–178
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Berlin: Luchterhand
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 72–90
- Martens, Matthias/Petersen, Dörthe/Asbrand, Barbara (2014): Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Baltruschat, Astrid/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 179–206
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2017): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak Katja/Froehlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörthe (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–81
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./ Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode: Opladen: Budrich, S. 131–150
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung ein Arbeitsbuch (4. ed.). München: Oldenbourg
- Reh, Sabine (2014): Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wiss, S. 30–50